

滋賀短期大学研究紀要
第43号 2018年

絵本の読み聞かせにおける介在者の役割に関する考察

糸井嘉¹⁾，浜崎由紀^{*2)}

1) 京都女子大学児童学科，2) 滋賀短期大学幼児教育保育学科

A Consideration for the Role of a Mediator in Reading a Picture Book

Yoshimi ITOI¹⁾，Yuki HAMASAKI²⁾

1) Department of Pedology, Kyoto Women's University 2) Department of Early Childhood Care and Education, Shiga Junior College

抄録：本研究は演劇学的アプローチから絵本の読み聞かせの理論構築を試みるものである。本稿では第一報として，子どもの行動観察をもとに介在者の役割について考察した。観察によると，読み手（介在者）が子どもを見ながら読むときには子どもは絵本から顔を逸らす回数が多く，読み手が子どもを見ずに読むときには子どもは絵本を見ることに集中するという結果が得られた。この結果は異化と同化の理論で説明できる。聞き手が読み手の視線を意識すると異化がはたらき，聞き手が読み手の視線を感じなければ同化がはたらく。このことから，読み手の態度（視線）が聞き手の物語受容に影響を及ぼすことがわかる。視線以外の要素についても同様のことがいえるだろう。読み聞かせに際し，介在者は「正しいひとつの方法」を実践するのではなく，読み聞かせの目的や対象によって，より適切な方法を選び取る必要がある。

キーワード：絵本，読み聞かせ，保育内容，言葉，演劇的

1. はじめに

本研究の目的は，絵本の「読み聞かせ」¹⁾の方法を理論化することである。保育・幼児教育のなかで，読み聞かせはしばしば絵本そのものの一部として捉えられてきた。保育者養成のテキストでは絵本の読み聞かせ（主に集団に対する活動）の方法が指南され，読み聞かせの場では，絵本の「読み聞かせに対する子どもの反応」が，時に絵本そのものの評価として扱われている。たしかに，多く

* E-mail: y-hamasaki@sumire.ac.jp

の乳幼児期の子どもにとって、絵本の言葉は自ら文字を読むことによってではなく、大人に読み聞かせをしてもらうことによって理解されるものである。また、読み聞かせ時の子どもの反応は、子どもが物語をどう受け止めたかについて知るための重要な手がかりである。より良い読み聞かせの実践のためには、読み聞かせの方法について理解し、子どもの反応に目を向け、耳を傾けることが必要だろう。

留意したいのは、読み聞かせにおける子どもの反応は、純粋に絵本の質のみを反映しているのではないという点である。同じ絵本であっても、読み手が誰で、どのような読み方をするのかによって、子どもの反応に違いが生じるだろうことは想像に難くない。また、読み聞かせに対する子どもの反応をどう評価するかという点にも、注意を払うべきだろう。この二点から読み聞かせについて考えると、様々な疑問が浮かぶ。たとえば、子どもたちの間に笑い声や発話が起こる賑やかな読み聞かせと、一人ひとりがシンと静まり返って食い入るように絵を見つめる読み聞かせを、それぞれどのように評価すればよいだろうか。それらの反応を引き出す要因が、絵本そのものの質だけでなく、「読み方」にもあるのだとしたら、どのような読み方をするべきであろうか。子どもの「反応が悪い」時、それはどのような反応で、何に起因するものなのか。これらの疑問に答えるためには、読み聞かせを絵本の一部として捉えるのではなく、読み聞かせについての独立した理論構築が必要である。そこで本研究では、読み聞かせの方法と物語受容の結びつきから、読み聞かせの理論化を試みる。

本稿では上記の課題に関する第一報として、読み聞かせの実施による子どもの行動観察をもとに、介在者²⁾の役割について考察したい。

物語作品を鑑賞する子どもの行動を観察することによって物語受容や表現形式の理論化を目指す試みは、これまで主に人形劇研究の分野で行われてきた。向平ら³⁾、松崎⁴⁾、糸井⁵⁻⁷⁾がそれぞれ取り組んだ研究によると、「笑い反応」や発話内容の分析から、観客の物語受容に影響する要素として「間」や「人形の目線」、「(観客の)ユーモア理解」等が指摘されている。いずれも人形劇の総体的な理論化には至っていないものの、「一回性」⁸⁾をもつ人形劇の性質を明らかにするにあたり、一定の成果を上げてきた。人形劇と読み聞かせは異なる表現形式ではあるが、人形劇における「演者と観客の関係」は、読み聞かせの「読み手と聞き手の関係」を考えるうえで大いに参考になるものと考えられる。なお絵本研究においては、竹村らが子どもの行動分析を取り入れた「読み語り」の実験を行っており、子どもの発話内容や身体の動きから、介在者の経験差が子どもの作品受容に影響を与えることを指摘している⁹⁾。

2. 絵本と読み聞かせの定義

読み聞かせを絵本から完全に独立させて捉えることの必要性について、また、人形劇研究の方法を読み聞かせに援用する意義について、「絵本」と「読み聞かせ」の定義をそれぞれ示すことにより、明確にしたい。

絵本とは、①絵、②言葉、③ページめくりの3つの要素によって成り立つ有形文化である。絵本において、絵と言葉は対等に作用しあうことで、物語の一場面を構成する。その一場面と一場面をつなぐのがページめくりである。絵本における「前のページ」と「次のページ」は、強い関連を持つ別の場面であり、ページをめくることが物語を展開させるための条件となっている。絵と言葉による複数の一場面が、本の形をとり、ページをめくることによって物語を展開させる表現形式が絵本であるといえる。

一方、絵本の読み聞かせとは、①絵本、②介在者（読み手）、③受容者（聞き手）¹⁰⁾の3つの要素によって成り立つ無形文化である。この形は演劇と非常によく似ている¹¹⁾。演劇の俳優が「表現者」であり、登場人物としての役割を担うのに対し、読み聞かせの読み手はあくまで物語の渡し手、「介在者」であって、物語需要に及ぼす影響の形や大きさは異なる。しかし読み聞かせにおいても、物語の渡し手として生身の人間が関わる以上、物語受容には演劇的な要素が作用すると考えられる。

以上のことから、絵本と絵本の読み聞かせは区別して扱うべきであり、読み聞かせの理論化には、演劇理論からのアプローチが可能であると考ええる。

3. 異化と同化の視点からみる読み聞かせ

3.1 異化と同化の理論

演劇学的視点から読み聞かせを考察するにあたって、異化と同化の理論を用いる。人形劇においても異化と同化の演劇理論を用いた先行研究があり、観客の反応と物語受容の関係を理解するために有効だと考える¹²⁾。

演劇における同化とは、観客が劇中の登場人物に感情移入している状態のことである。観客は現実世界を忘れ、登場人物になりきって、舞台の内側、つまり物語のなかに入り込み、登場人物と同じように感情を動かし、物語のラストにはカタルシスを得る。一方、異化とは、同化しない状態のことである。観客は劇が上演されている最中にも自分が現実世界にいることを忘れず、物語を客観的に見て、登場人物とは異なる自分自身の考えや感情をもつ。

端的に言い換えるならば、同化とは物語を通して「感情をゆりうごかす手法」、異化とは物語を通して「思考をはたらかせる手法」である。登場人物に感情移入させることで観客の感情をゆりうごかすのか、感情移入させないことで思考をはたらかせるのかという視点から、作り手は具体的な表現方法(演出)を考えることができる。ただし、異化についてははたらしが強すぎると、観客が物語から取り残されてしまうという可能性もある。

3.2 読み聞かせにおける異化と同化

異化と同化の理論を絵本の読み聞かせにあてはめると、次のように考えられる。

まず同化のはたらしをする読み聞かせは、聞き手を物語世界に集中させる読み方をする。読み聞かせにおける「舞台」は絵本であり、読み手と聞き手は「現実世界」側にいる。現実である読み手の存在が目立たないようにすることで、聞き手は絵本の物語世界に入り込みやすくなる。聞き手が登場人物に同化している間は、一緒に絵本を見ている読み手や他の聞き手のことは意識の外に置かれる。一人ひとりが絵本を注視し、場はシンと静まり、ひとり言がこぼれることはあっても会話や笑い声が起ることはないという反応が予想できる。

他方、異化のはたらしをする読み聞かせは、聞き手に現実世界を意識させる読み方をする。現実の読み手の存在が強調されるような読み方であれば、結果として異化の効果が現れ、聞き手の間には笑いが起こったり、会話が生じたり、絵本以外のどこかに興味に移るといった反応があるだろう。これは聞き手が登場人物の考えや感情にとらわれず、自分自身の意思と思考により物語を受容している状態を示している。もしくは、異化がはたらし過ぎることで物語に入り込むことができず、物語世界とは関係のないことに気を取られてしまっていると考えられる。

3.3 読み手の視線と子ども

今回は、読み聞かせにおいて異化と同化の効果を生じさせる要素として、読み手の視線に着目した。視線を取り上げる理由は2つある。ひとつは、発達早期に他者の視線理解を獲得する子どもにとって、身近な大人の視線は非常に重要な情報であり、読み聞かせの最中においても簡単には無視できないものであると考えるためである¹³⁾。もうひとつは、人形劇研究において、人形(俳優)の目線が異化と同化のはたらしを左右し、子ども(観客)の物語受容にかかわる重要な役割を果たすことが指摘されているためである¹⁴⁾。なお、「目線」とは演劇における視線のことであり、表現意図を含むものとして捉

えられる。読み聞かせの読み手の場合、目の使い方に表現意図の有無を問わないという意味で、単に「見る方向」を示す「視線」を用いることとする。

4. 対象および方法

4.1 方法

読み聞かせを実施し、その映像から子どもの行動を観察する。

4.2 実施日

1 回目…2017 年 2 月 24 日 2 回目…2017 年 3 月 7 日

4.3 対象者

滋賀県大津市内の A 幼稚園 4 歳クラスの園児

対象を 4 歳児としたのは、「心の理論」（他者の心を推測する力）が成立する頃であり、アイコンタクト¹⁵⁾によるコミュニケーションの影響が如実に表れる年齢であると予想したためである。実際には、実験は 2 月末と 3 月に行ったため、クラスの多くの子どもは誕生日を迎えて 5 歳になっている。

4.4 倫理的配慮

本学術研究に関して、当該幼稚園園長から保護者へ書面にて協力依頼を行い、同意を確認した。さらに個人情報の保護への配慮については、分析の段階で個人が特定されないように番号による匿名化を行った。得られた情報はすべてデータ化し、以後の分析はデータのみを使用した。

4.5 対象作品

『きょだいな きょだいな』長谷川摂子作、降矢なな絵¹⁶⁾

この作品は 4 ページ（見開き 2 画面）がひとつのエピソードとなる「繰り返し」で構成されている。最初に「きょだいな〇〇があったとさ」と、まず「モノがある」ということが示され、次に「こどもが 100 にんやってきて」、何をして、どうなった、という短いエピソードが語られる。このパターンが 8 回繰り返される。4 歳児にとってはストーリーの展開が難しくないため、物語の展開についていけず興味を失うということが起こりにくい。また繰り返しがあることで、「きょだいな〇〇」というモノの

提示を受けて、子どもは先の展開のイメージを膨らませることができる。この時、予測（イメージしたこと）と認知（実際に起こったこと）の間にズレが生じる「ユーモア」の構造をもつ作品でもある。絵は「きょだいな」モノが「ひろいのっぱら」に「あった」描写がまず目を引き、次に示される 100 人の子どもの生き生きとした描写が魅力的である。「なにがあるのか」「それがどうなるのか」という子どものシンプルな興味に応える絵であり、100 人の子どもの細かな描写は「自分だけの発見」を得る楽しみにつながる。言葉は耳に心地よく感じられるわらべうたの調子をもっており、子どもは繰り返しのなかで言葉のリズムを覚え、親しみをもって読み聞かせに参加することが予想される。

以上のように、構成、内容、絵、言葉の面から、読み聞かせに適していると考えて選んだ。なお、読み聞かせを実施した際には『きょだいな きょだいな』のあとに『三びきのやぎのがらがらどん』（ノルウェーの昔話、マーシャ・ブラウン絵、瀬田貞二訳）¹⁷⁾も続けて読んだが、今回は前半の『きょだいな きょだいな』のみを分析した。

4.6 実施内容

4 歳児 2 クラスに対して、それぞれに条件をつけて読み聞かせを行う。後日、2 クラスの条件を入れ替えて読み聞かせを行う。各読み聞かせの様子をビデオカメラで撮影し、映像から子どもの行動観察を行う。

A 組では、1 日目にクラスの担任教諭が「子どもを見る」読み聞かせをし、2 日目に同教諭が「子どもを見ない」読み聞かせをした。B 組では、1 日目にクラスの担任教諭が「子どもを見ない」読み聞かせをし、2 日目に「子どもを見る」読み聞かせをした。

実施の詳細は以下の通りである。

- ・読み聞かせの最中に「子どもを見る」回数や長さがある程度統一するため、あらかじめ次のように指定した。①「あったとさ あったとさ ひろいのっぱらどまんなか」、②（「きょだいな〇〇が」の後の）「あったとさ」、③見開きページの最後の言葉

- ・読み手の視線が聞き手に与える影響は、読み手と聞き手がどのような関係があるかによって異なると考えられるため、今回は聞き手である子どもとの間に信頼関係を築いているクラスの担任教諭を読み手として設定した。

- ・1 日目と 2 日目の子どもの反応の変化が「初見の絵本か、読んでもらったことがある絵本か」という違いによるものとならないよう、事前にクラスで対象作品の読み聞かせをしてもらった。実施 1 日

目の時点で、『きょだいな きょだいな』は「クラスの子どもたちが知っている作品」である¹⁸⁾。

・ビデオカメラが設置されている以外は、子どもたちにとってふだんの保育（読み聞かせ）の環境に近い方がよいと判断し、今回はそれぞれのクラスを実施場所とした。

・読み始める前の導入についても、できるだけ「ふだん通り」にすることで子どもの自然な反応を見たいと考え、担任教諭に任せた。両クラス2日間とも手遊び等はせずに読み聞かせに入った。

・ビデオカメラは3台設置した。①子どもの後方に設置し、読み手を正面から撮影、②読み手の右側に設置し、子どもを斜め前から撮影、③読み手の左側に設置し、子どもを斜め前から撮影。

4.7 仮説

1) 読み手が聞き手を見る読み聞かせでは、聞き手は絵から目を離し、読み手を見る回数が増加する。聞き手は現実世界を意識することになり、異化の効果が表れる。

2) 読み手が聞き手を見ない読み聞かせでは、聞き手は読み手を見ず、絵を注視する。聞き手は現実を忘れて物語に集中し、同化の効果が表れる。

4.8 分析

仮説の段階では、子どもが絵を見ているのか、読み手を見ているのかを観察する予定だったが、映像を確認したところ、子どもが絵を見ているのか、読み手を見ているのかを明確に判別することは困難だった。そこで今回は、「子どもが絵本から顔を逸らした回数」を観察することとした。たとえば、俯く、振り返る、隣の子どもと言葉を交わす、友だちの顔を覗き込む、といった行動により、明らかに顔の向きが絵本の方向から外れた回数をカウントした。

分析の対象となる子どもは、「1日目と2日目ともに読み聞かせの間の顔の向きを確認できた子ども」である。座る位置によっては、絵本や他の子どもの顔が重なって映っており、顔の向きを判別することができない子どももいる。どの子どもがどこに座るかは指定していないため、「たまたま2日間とも顔の向きが判別できる位置に座っていた子ども」が無作為に選ばれた形となる。

5. 結果

分析の結果は表1、表2の通りである。A組の子どもが絵本から顔を逸した回数が表1である。a1は「子どもa」の1日目の結果、a2は「子どもa」の2日目の結果である。ページめくりのタイミン

グを区切りとし、表紙から裏表紙までを 20 の画面に分けている¹⁹⁾。同様に B 組の結果を示したのが表 2 である。

A 組では、子どもを見る読み方をした 1 日目、11 人の子どもが絵本から顔を逸した回数の合計が 164 回だったのに対し、子どもを見ない読み方をした 2 日目は 76 回だった。

B 組では、子どもを見ない読み方をした 1 日目は、子どもが絵本から顔を逸した回数の合計が 53 回だったのに対し、子どもを見る読み方をした 2 日目では 125 回だった。

A 組、B 組ともに、「子どもを見る読み方」と「子どもを見ない読み方」を比較すると、子どもが絵本から顔をそらす回数に約 2 倍の差がついた。なかには「1 日目と 2 日目で顔を逸らした回数に差がつかない子ども」もいたが、彼らは両日ともに絵本から顔を逸らす回数が少ない傾向があった(A 組の b, e, h, B 組の p, v)。「読み手が子どもを見る読み方をしたときに、絵本から顔を逸らす回数が極端に多い子ども」は、読み手が子どもを見ない読み方をしたときには絵本から顔を逸らす回数が明らかに少なく、他の子どもと大差ない回数だった(A 組の c, g, j, k, B 組の u)。また、「読み手が子どもを見る読み方をしたときに絵本から顔を逸らす回数が少なく、子どもを見ない読み方をしたときに絵本から顔を逸らす回数が多い子ども」も 22 人中 3 名いた(A 組の d, i, B 組の v)が、その差は 3 回ないし 4 回であり、大きな差とはいえない。全体で見ると、子どもを見る読み方をした方が、明らかに子どもが絵本から顔を逸らす回数が多いという結果になった。

		表1 A組の子どもが絵本から顔を逸らした回数																							
		子ども																							
		a1	a2	b1	b2	c1	c2	d1	d2	e1	e2	f1	f2	g1	g2	h1	h2	i1	i2	j1	j2	k1	k2		
画面の 区切り	1 表紙	1							1					1	2	2	1			3	2	1	1		
	2 見返し、扉		1	1		2							1	1	3	1	2		2		1	2		2	
	3 ピアノ1	1	1			1		1	2			1	1	4				1			2	1	2		
	4 ピアノ2	1				1		1	1		1			2							3		2		
	5 せっけん1	2			2	2		1	2			2		1	3						3		1		
	6 せっけん2	2			1	3		1	1				1						1		1				
	7 電話1	1		1		3						1									4		4		
	8 電話2	1																	1	1	2				
	9 トイレ1	1	1			1			2					1		1			1	1	3		4	2	
	10 トイレ2	1							1			2		1				2		1	3		2	1	
	11 ビン	1	1			2			1					1							1		1		
	12 桃1					1	1	2				2			1					2	1				
	13 桃2				1																1		2		
	14 泡立て器1		1	1		1									1					1	1		2		
	15 泡立て器2					2				1					1						4	1	1		
	16 扇風機		1	1		1		2	1			2			2						1		2		
	17 扇風機2																						1		
	18 奥付							1					1		1		1		1		1		1		
	19 見返し	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	2	1	1		1	2			1	1		1
	20 裏表紙	1		1		1			1			1	2	1	1	1	1		1	1	1	1	1		
合計		14	7	6	5	22	2	10	14	2	2	15	9	20	9	5	4	7	11	36	7	27	6		

表2 B組の子どもが絵本から顔を逸らした回数

		子ども																						
		l1	l2	m1	m2	n1	n2	o1	o2	p1	p2	q1	q2	r1	r2	s1	s2	t1	t2	u1	u2	v1	v2	
画面 の 区 切 り	1 表紙				1		2		1						1		1			1	1			
	2 見返し、扉		1		1		2			1			1									1		
	3 ピアノ1		3	1		1	1	1	2			1				1	2					2		
	4 ピアノ2								1		1							1				2		
	5 せっけん1		1		1				1		2		1					2				1		
	6 せっけん2	1						1									1	1				1		
	7 電話1		2		2	1										3	1		1			1		
	8 電話2				1											1					1	1		
	9 トイレ1		2		2		1	1	1		1		1		1			2			1	2		
	10 トイレ2								1									1			1			
	11 ビン				3				1				1					1				4		
	12 桃1		1			1	1			2	2		1	2	1	1	2		1	2		2	1	
	13 桃2				1		3			1				1				1				2		
	14 泡立て器1			1		1	2				1						2	1				1		
	15 泡立て器2				1		2					1	1						1					
	16 扇風機	2	2	2	2	2	2	1		1					2		2			1			1	
	17 扇風機2		1							1												1		
	18 奥付					1																1		
	19 見返し		1	1	2		1			1	1							1						
	20 裏表紙		1	1		1	1									1		1				1		
合計		3	15	6	17	8	18	4	8	7	8	2	7	4	9	9	17	0	4	6	21	4	1	

6. 考察

6.1 読み手の視線による異化と同化のはたらき

行動観察の結果から、読み手が子どもの方を見ない読み方では、子どもが絵本から目を逸らす回数が少なかったことから、同化の効果があつたものと見られる。子どもが現実世界を忘れて、物語の世界に集中していたことの証だろう。

読み手が子どもの方を見る読み方で、子どもが絵本から顔を逸らす回数が多かったのは、異化の効果の表れであると考えられる。この読み方の間、子どもは絵本の絵、つまり物語の世界から目をはなし、現実の世界にいる隣の友達とアイコンタクトを取ったり、周囲の友達が何をしているのかを確認したりしていた。目があつた友達とのやりとりは、異化による現実世界での思考のはたらきの表れである。

6.2 子どもが読み手を見る回数

参考までに、A組では、子どもが「絵本から読み手に視線を移したと思われる回数」についても観察した。(B組では映像の角度から「子どもの視線が絵本から読み手へ移ったか」どうかの判別が難しく、数値化できていない。) 1日目、2日目ともに比較的はつきりと表情が映っている子ども3名を観察し、視線が左右(絵の範囲内と思われる)への動きではなく、斜め上の読み手の顔の方向へ動いた回

数をカウントした。その結果、読み手が子どもの方を見る読み方をした場合、子どもが読み手へと視線を移した回数は31回だった。また、読み手が子どもの方を見ない読み方をした場合、子どもが読み手へ視線を移した回数は、28回だった。このA組3名の視線を観察する限りでは、読み手が子どもの方を見ていても見ていなくても、子どもが絵本から読み手へと視線を移す回数には大きな差は見られない。読み手が子どもを見るかどうかにかかわらず、子どもは読み手のことを見ているのである。このことから、子どもはどのような態度で絵本を見るのかを、聞き手の姿を見ることで判断しているのではないか、もしくは無意識下に影響を受けているのではないかと考える。

6.3 子どもの視線理解のはたらき

読み手が子どもの方を見ている時、子どもも読み手を見ることで、両者の間にはアイコンタクトが成立する。アイコンタクトはコミュニケーションの役割を果たし、子どもに「自分と相手の関係」を意識させ、同時に「相手は何を考えているか」を考えさせる。この時の子どもは物語世界や登場人物から距離を置き、現実世界にいるといえる。

反対に、子どもが読み手を見たときにアイコンタクトが成立しなければ、コミュニケーションは生まれない。アイコンタクトの不成立が続けば、あるいは「読み手が絵本を読むこと(見ること)に集中している」ことがわかれば、子どもは読み手の存在を「今は意識の外に置いていい」と判断するのだろう。読み聞かせの間、子どもにとって最も現実を意識させる存在である介在者が「目立たない存在」となることで、子どもは現実を忘れて、より物語の世界に入り込んでいくことができるのである。

また次のような見方もできる。子どもは身近な大人が、何を見て、何を考えているかということに強い関心をもっている。相手が見ているものを追視すること(共同注意)により相手の思考を推測する心のはたらきは、社会的動物であるヒトが成長の過程で身に付ける重要な力である。たとえば大人が不意に窓の方を見たとする。その姿を見た子どもは「何だろう」と大人の視線を追って窓を見る、という行動をとる。これと同様に、子どもは「絵本を注視する」読み手の姿から、その視線を追って絵本に関心を寄せ、読み手である担任教諭の意思や思考を知ろうとする心がはたらいたと考えられるのである。

6.4 共感しあうアイコンタクトの条件

竹村らの先行研究では、「読み語り」における介在者の「目配り」について、注釈で「介在者が園児

に対してメッセージを目で伝えること」²⁰⁾と説明しているが、本文では「園児たちの様子をとらえようとする介在者の気持ち」²¹⁾とも述べている。先述の考察をふまえると、子どもが物語に同化する様子を読み手がとらえることは、アイコンタクトが成立しなかった場合にのみ可能である。子どもとのアイコンタクトが成立すれば、その時見られるのは物語世界の外（読み手）へ意識を向ける子どもの姿である。子どもは「読み手からのメッセージ」を読み取ろうとしていたり、引き戻された現実世界で絵本以外のものに目を向けたりしているだろう。

もし読み手と聞き手の間に強い信頼関係があるならば、もしくは双方が読み聞かせの豊富な経験を有しているならば、「共感しあうアイコンタクト」が成立する読み聞かせも可能である。これは異化が最も良い形ではたらいっている状態である。しかし、その成立には次のような条件が考えられる。①聞き手は物語から距離を置き、かつ物語を組み立てることができる。②聞き手は物語を理解すると同時に、コミュニケーションにも意識を向けることができる。③聞き手は読み手を共感できる相手だと判断している（読み手にその余裕がなければ、子どもは隣にいる友達を共感の相手に選ぶだろう）。

読み手と聞き手の「共感しあうアイコンタクト」は読み聞かせにおける一つの理想であるが、このようなアイコンタクトは読み手が聞き手に視線を向けることでいつでも成立するわけではなく、読み手にも聞き手にもある程度の経験や技量が必要な読み聞かせであるといえる。技術的なことを述べると、まず読み手は聞き手の物語理解を助けるために、わかりやすく自然な表現で読み、十分な間をとるなどの工夫が要るだろう。聞き手が理解しやすい内容の絵本を選ぶこと、もしくは、聞き手が物語に入り込めるような方法で繰り返し読み聞かせを行い、「知っている物語」を作ることも有効である。保育の場では、子どものなかに絵本への強い興味関心があり、能動的に物語を組み立てる力と、感動を他者と共有したいと思う心が育っていることが必要である。よって、その段階に至らない乳児への読み聞かせには「共感しあうアイコンタクト」とは別の考え方をを用いるべきであると考えるが、本稿では幼児を対象とした行動観察しか行っていないため、この考察は別の機会に譲ることとする。

7. おわりに

7.1 介在者の役割

絵本の読み聞かせにおいて、受容者の鑑賞態度（絵本を注視するか否か）は、介在者の態度（視線）によって変化していた。その変化は物語受容にも変化をもたらし、読み聞かせによる作品の印象を大きく変えることになる。このことをふまえ、保育の場では、読み聞かせの「ねらい」によって読み方を

選択することが介在者の役割の一つであると考える。

子どもたち一人ひとりが登場人物になりきって心を動かし、物語世界を追体験するような鑑賞を目的とする場合には、子どもの方を見ずに絵本を読む同化の方法が適している。

子どもが友達と物語を共有し、アイコンタクトや会話によって互いにイメージを発展させていくような鑑賞を目的とする場合には、子どもの方を見ながら絵本を読む異化の方法が適している。

これらの方法は、必ずしも介在者の一方的な選択によって実行されるものではない。読み聞かせのなかで、子どもたちは能動的に物語に参加していく。その能動性が、絵や物語への集中、登場人物への感情移入となって現れることもあれば、物語世界からは少し距離を置いた、現実世界での友達との共感や意見のやりとりとなって現れることもある。子どもの実際の鑑賞態度を受けて、介在者が臨機応変に態度や読み方を変化させることもあるだろう。

今回は読み手の視線に着目して異化と同化の効果について考えたが、読み聞かせの際に注意すべきあらゆる要素、たとえば感情表現、声の調子、絵の指差しなどは、異化と同化の考え方で選択することができると思う。「①感情移入させるための手法」なのか、あるいは「②感情移入させないための手法」なのか。「③感情移入させない場合、それは受容者が物語世界とは関係のないことに気を取られない程度であるか」どうか。この3つの視点が、演劇的要素をふまえて、読み聞かせの方法を考えるうえで有効であると思う。

読み聞かせは、介在者と受容者が相互に影響しあいながら、絵本を通して一つの物語世界を立ち上げさせる営みである。立ち上がった物語世界の中へ、一人ひとりが深く入り込んでいくこともあれば、皆でその全体を眺め、共有し、共感や議論を呼ぶこともある。介在者は読み聞かせにおける物語受容の幅を理解し、「正しい一つの読み方」に固執せず、目的や対象によって適切な方法を選び取ることが大切である。

7.2 今後の課題

今回の読み聞かせの実施においては、読み手には「子どもの方を見る」あるいは「子どもを全く見ない」のいずれかを指示するに止め、どのような意図を持って子どもを見るのかは指定しなかった。共感的なアイコンタクトと統制的なアイコンタクトでは子どもの物語受容への影響は違ってくるはずであるが、今回はその分析にまで至らなかった。クラスAとクラスBの間に生じた回数差はこの点によるものではないかと推測するが、今後の課題である。

また、分析において、子どもが絵本から顔を逸した個々の理由までは精査していない。単なるよそ見と、友達と目を合わせて微笑みあったのとでは、異化のはたらきへの評価が違ってくる。この点については、子どもの発話内容の調査と合わせて、今後さらに分析を進めていきたい。

謝辞

本研究にあたり、読み聞かせの実施にご協力いただいた幼稚園の先生方、園児ならびに保護者の皆様には、深く感謝申し上げます。

文献

- 1) 絵本の絵を見せながら、言葉を声に出して読むことによって、物語を伝える行為を表す言葉には、他にも「読み語り」や「読みあい」等がある。本研究では「語り」「語りかけ」とは言えない読み方や、読み手が聞き手に積極的に関わらない読み方についても検討していくため、「読み聞かせ」という言葉で統一する。主に保育の場における子どもの集団への読み聞かせを想定してこの言葉を使用する。なお、本文ではこれ以降、鍵括弧を外して表記する。
 - 2) 読み聞かせにより絵本と子どもを結びつける人のことを「介在者」とする。「読み手」は特に読み聞かせにおける行為者として、「介在者」は物語受容における役割をもつ者として使い分けることがあるが、基本的には「読み手」と「介在者」は同義である。
 - 3) 向平知絵, 棚橋美代子, 米谷淳(2009), 人形劇「なかよし」の作品分析—観客の行動観察からの試み—, 京都女子大学「発達教育学部紀要」, 第5号, 51-60.
 - 4) 松崎行代(2012), 人形劇「なかよし」に関する考察—1歳から5歳の観客を対象に—, 日本児童文学学会関西例会(学会発表), 第131回
 - 5) 糸井嘉, 棚橋美代子(2013), 幼児の人形劇鑑賞におけるユーモア理解, 京都女子大学「発達教育学部紀要」, 第9号, 81-87.
 - 6) 糸井嘉(2014), 人形劇における登場人物の目線の効果, 名古屋短期大学研究紀要, 第52号, 175-184
 - 7) 糸井嘉(2014), 物語の伝達における「間」の効果—人形劇を中心に—, 日本児童文学学会関西例会研究発表要旨, 第134回, 1-2.
 - 8) 「二度と同じ形で立ち現れることがない」性質を「一回性」と呼ぶ。
- 糸井嘉(2014), 人形劇の一回性が作品鑑賞に及ぼす影響についての考察—観客の行動観察の記録を中心に—, 研究

「子どもと文化」、第 15 号、32-52.

- 9) 竹村佳子, 山本恵子, 勝呂沙織, 津田陽(2013), 介在者の「読み語り」経験の違いによる 5 歳児の受容に関する一考察, 研究「子どもと文化」, 第 14 号, 1-11.
- 10) 読み聞かせにより物語を受け取る人のことを「受容者」とする。「介在者」には「受容者」, 「読み手」には「聞き手」が対応する語である。「聞き手」は行為を, 「受容者」は性質を強調する際に使い分けることがあるが, 基本的に「聞き手」と「受容者」は同義である。
- 11) 演劇は, 俳優, 戯曲, 観客の三要素によって成立すると言われている。(河竹登志夫, 「演劇の本質」, 日本大百科全書)
- 12) 同 6)
- 13) 遠藤利彦(2012), 感情と情意理解の発達, 『現代の認知心理学 5 発達と学習』, 市川伸一編, 139-150, 北大路書房
- 14) 同 6)
- 15) 「アイコンタクト」は, 本稿では単純に「視線と視線があうこと」の意味で使用する。
- 16) 長谷川摂子, 降矢なな(1994), 『きょだいな きょだいな』, 福音館書店
- 17) マーシャ・ブラウン, 瀬田貞二(1965), 『三びきのやぎのがらがらどん』, 福音館書店
- 18) 同 8) 人形劇研究において, 観客の鑑賞経験は同じ作品の 2 回目の鑑賞に大きく影響を及ぼすことが指摘されている。
- 19) 冒頭の見開きページと扉のページのみ, 合わせてカウントしている。
- 20) 同 9)
- 21) 同 9)